



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Occidente, Departamento de Educación y Valores

Vázquez Rodríguez, Óscar; Serrano, Edna Luna
Referente para la evaluación formativa de la docencia del español en educación primaria
Sinéctica, núm. 61, e1503, 2023, Julio-Diciembre
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-04](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-04)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99876319010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Referente para la evaluación formativa de la docencia del español en educación primaria

Formative assessment framework for Spanish teaching in primary education

ÓSCAR VÁZQUEZ RODRÍGUEZ*

EDNA LUNA SERRANO**

En México no se cuenta con un referente que oriente la evaluación formativa de la enseñanza del español en los primeros años de primaria, etapa en la que la adquisición del lenguaje es fundamental para el desarrollo académico del alumno. El estudio tuvo como objetivo desarrollar y validar un referente para la evaluación formativa de las competencias docentes de la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante el primer y segundo año de primaria. El diseño, de tipo descriptivo, involucró: derivación de las concepciones y demandas pedagógicas del currículo nacional a través de un análisis cualitativo de contenido; identificación de los dominios y componentes de evaluación de acuerdo con la literatura internacional; y diseño y validación del referente con base en técnicas psicométricas. El referente incluye los dominios: conocimiento profesional, planeación de la enseñanza, intervención didáctica, evaluación para el aprendizaje, ambiente para el aprendizaje y profesionalismo (20 competencias docentes y 97 indicadores). Es una herramienta útil tanto para el profesorado como para autoridades educativas, pues permite retroalimentar la práctica docente del lenguaje con base en orientaciones validadas.

Palabras clave:

alineación curricular, educación primaria, enseñanza del lenguaje, evaluación del docente, competencias docentes

Recibido: 10 de noviembre de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 23 de junio de 2023 |

Publicado: 3 de julio de 2023

Cómo citar: Vázquez Rodríguez, Ó. y Luna Serrano, E. (2023). Referente para la evaluación formativa de la docencia de español en educación primaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1503. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-04](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-04)

In Mexico no framework guides the formative assessment of Spanish language teaching in early years of primary school, where language acquisition is fundamental for the student's academic trajectory. The study aimed to develop and validate a framework for the formative assessment of teaching competencies in oral and written language instruction during the first and second years of primary education. The design, of a descriptive nature, involved: deriving pedagogical conceptions and demands from the national curriculum through qualitative content analysis; identifying assessment domains and components based on international literature; and designing and validating the framework based on psychometric techniques. The framework includes the domains: professional knowledge, teaching planning, didactic intervention, learning assessment, learning environment and professionalism (20 teaching competencies and 97 indicators). It is a useful tool for both teachers and educational authorities, as it allows providing feedback on language teaching practices based on validated guidelines.

Keywords:

curriculum alignment, primary education, literacy instruction, teacher evaluation, teacher competencies

* Maestro en Ciencias Educativas. Colaborador en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Líneas de investigación: evaluación de la docencia y evaluación del aprendizaje. Correo electrónico: vazquezo@uabc.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0003-0537-0580>

** Doctora en Educación. Investigadora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Líneas de investigación: evaluación educativa, evaluación de la docencia y evaluación de la formación profesional. Correo electrónico: eluna@uabc.edu.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-1496-548X>



INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica, la mejora de la calidad de la educación se considera una prioridad política y social (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021; Banco Mundial, 2022), y el desempeño de los docentes se ha propuesto como un elemento central en la mejora de esa calidad (Banco Mundial, 2018; Barber y Mourshed, 2008). Desde la década de los noventa, los organismos internacionales llamaron la atención de los gobiernos sobre las deficiencias de la calidad educativa; asimismo, destacaron el papel protagónico de los docentes y la necesidad de políticas de profesionalización y regulación de la profesión docente (OCDE, 2017).

De igual manera, la evaluación de la docencia se estima como una estrategia poderosa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/Unesco], 2022). En este escenario, mejorar la calidad de la enseñanza con base en la evaluación docente requiere solventar diferentes retos. Uno de ellos radica en disponer de un referente de evaluación docente que constituya una visión compartida sobre la enseñanza de calidad. Los referentes se conciben como una conceptualización de enseñanza, expresada a través de dimensiones y componentes de la práctica docente que inciden en el aprendizaje (Bell et al., 2018; Gitomer, 2018), útiles para orientar la práctica del profesorado y su valoración.

En el ámbito de la evaluación docente se diferencian los referentes de carácter genérico de los específicos, distinción hecha en función de su nivel de abstracción y alcances. Así, los de carácter genérico integran dimensiones y elementos transversales que permiten realizar evaluaciones de manera global sin distinguir entre asignatura o grado educativo (Dobbelaer, 2019). Por su parte, los específicos reconocen las dimensiones y los elementos particulares de la enseñanza para determinadas áreas de conocimiento, contenido escolar y grado educativo (Praetorius y Charalambous, 2018). Existe un creciente interés por construir referentes específicos que orienten la evaluación formativa docente (Bell et al., 2018; Gitomer, 2018), dada la limitación inherente en los referentes genéricos de no considerar las particularidades de la enseñanza sobre un contenido y grado escolar concreto (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014), por lo que limitan las posibilidades de brindar retroalimentación que permita ajustar y refinar los métodos pedagógicos requeridos para asegurar el aprendizaje del alumno.

En México, los intentos y ejercicios de evaluación docente en educación básica han estado articulados a diferentes políticas públicas (Castro et al., 2018; Cordero y González, 2016). Hasta 2012 no se contaba con un referente que fijara una visión clara sobre las dimensiones y los componentes de una enseñanza de calidad (OCDE, 2011). Con la instauración de la Ley General del Servicio Profesional Docente —en el marco de la reforma educativa de 2013—, se publicaron los documentos denominados “Perfiles, parámetros e indicadores”, que, en su conjunto, integraban el Marco General de una Educación de Calidad (*Diario Oficial de la Federación* [DOF], 2013). Este último instauró, a nivel nacional, la primera declaración explícita y reconocida oficialmente por autoridades educativas sobre qué dimensiones y componentes constituían una buena práctica docente (Luna et al., 2019). No obstante, el citado marco no precisaba qué conocimientos disciplinarios e intervenciones didácticas

eran necesarios para la enseñanza de cada contenido escolar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). Por tanto, ofreció una base limitada para evaluar el desempeño docente relacionado con áreas disciplinarias que presentaban un logro insuficiente del aprendizaje, como en el campo formativo Lenguaje y Comunicación (INEE, 2018). Aunado a ello, se ha reconocido que el docente requiere competencias específicas para una enseñanza de calidad en ese campo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017a, 2017b).

Desde esta perspectiva, el objetivo del trabajo fue desarrollar y aportar evidencias de validez de un referente para la evaluación formativa de las competencias docentes de la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante el primer ciclo de educación primaria en México.

La elaboración de referentes de evaluación docente demanda considerar una serie de aspectos que influyen en su calidad. Un primer paso consiste en delimitar con claridad su objetivo, uso propuesto y alcance; esto permite que los actores educativos valoren y orienten la práctica docente con base en un referente que responda a sus necesidades (Stronge, 2018). Otro aspecto alude a la selección y el diseño del proceso para obtener información que será utilizada para definir el constructo de interés, ya sea la aproximación ascendente (caracterizada por el empleo de la observación directa o indirecta de la intervención docente), o descendente (a partir de la revisión exhaustiva de la literatura) para describir qué dimensiones y componentes serán objeto de evaluación (Praetorius y Charalambous, 2018). Un último punto refiere a la elección de fuentes y estrategias adecuadas para aportar evidencias de validez sobre el contenido que se pretende valorar (lo que cobra mayor relevancia en evaluaciones de alto impacto).

Reconocemos la influencia que han tenido los paradigmas psicológicos en el contexto de la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante los primeros años de educación primaria. La perspectiva constructivista predomina en el campo educativo por su amplia aplicación en propuestas curriculares (Coll, 2014). Tal perspectiva plantea el lenguaje como un proceso en el que intervienen distintos conocimientos delimitados por un contexto sociocultural específico, en contraste con el cognitivismo y el conductismo, que postulan el lenguaje como un conjunto de habilidades y subhabilidades para el procesamiento de información y de carácter perceptivo-motrices (Solé y Teberosky, 2014). La alfabetización, desde una perspectiva constructivista, requiere la interacción social y la vinculación del conocimiento previo del alumno con situaciones reales del uso del lenguaje en contextos culturales (Aukrust, 2010).

La orientación sociocultural, como vertiente del constructivismo, acentúa aún más la relevancia de la dimensión social en el aprendizaje. Sostiene que la alfabetización es una práctica social que pretende introducir al alumno a una cultura letrada y que necesita la interacción con otros para adquirir y desarrollar formas para comunicarse (Aukrust, 2010). Lo anterior supone una intervención didáctica centrada en crear situaciones y actividades en las que el docente cumple un rol de mediador e intérprete entre la práctica del uso del lenguaje y el alumno (Solé y Teberosky, 2014). Las nociones e implicaciones respecto al lenguaje y su enseñanza mencionadas reflejan su naturaleza compleja y multidimensional.

En la enseñanza del lenguaje, el mapeo de la literatura expone un amplio espectro de formas en que es definida, operacionalizada y evaluada (Coker et al., 2016; Grossman

et al., 2015), lo que se constituye en elementos a considerar para el desarrollo de referentes de evaluación con sustento teórico y empírico; por ejemplo, se deben atender las características del contexto educativo en que ejerce el docente y se pretende emplear el referente (Grossman et al., 2015) y, además, reconocer el lenguaje como proceso complejo y el carácter cultural y constructivo en su aprendizaje (Coker et al., 2016). Estos elementos apuntan a distinguir y profundizar en las particularidades de la intervención pedagógica del docente respecto a la enseñanza del lenguaje.

CONTEXTO GENERAL

En México, la rectoría de la educación le corresponde al Estado (DOF, 2019). En la educación básica, uno de los recursos fundamentales es el currículo nacional, dado que plantea las intenciones educativas, contenidos, métodos de enseñanza y estrategias de evaluación de aprendizaje. Por su parte, los planes y programas de estudio establecen los propósitos para cada ciclo educativo, y fundamentos y lineamientos pedagógicos para cada asignatura.

Las diferentes propuestas curriculares en educación básica instituidas en México desde 1993 respecto a la enseñanza del lenguaje oral y escrito derivan del paradigma constructivista, particularmente desde una aproximación sociocultural. La reforma al currículo nacional en 1993 instauró por primera vez el enfoque constructivista como referente teórico para la enseñanza, adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativas. En este punto, la concepción sobre lenguaje en los planes y programas de estudio se aleja de una noción conductista centrada en la reproducción psicomotriz que había prevalecido con anterioridad (DOF, 2001). En la reforma de 1993 y su actualización en 2001, el programa de español (como era denominado en ese momento) reconocía que la consolidación y apropiación del lenguaje se logra mediante la interacción social. En congruencia, las estrategias didácticas establecidas por el currículo se orientaban a vincular el contenido escolar con experiencias culturales y sociales del alumno en torno al uso del lenguaje (DOF, 1993). Cabe precisar que estos principios socioculturales sobre enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito se retomaron en las siguientes reformas curriculares.

Por su parte, los programas de estudio emitidos en 2011 introdujeron el concepto de prácticas sociales del lenguaje (PSL). Tales prácticas se enunciaron como “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos” (SEP, 2011, p. 24); es decir, los usos del lenguaje adquieren sentido en una situación social particular y responden a un propósito comunicativo específico. Las PSL se consideraron como el eje que organiza y estructura el contenido curricular del campo formativo “Lenguaje y comunicación”. Además, se destacó en los ambientes de aprendizaje dentro del aula como un factor que favorece la interacción y puesta en práctica de las competencias comunicativas del alumno (SEP, 2011). En suma, la dimensión social característica de la aproximación constructivista cobra mayor presencia dentro de esta propuesta.

En 2017 se publicaron los planes y programas de estudio denominados aprendizajes clave para la educación integral, referidos en la literatura como aprendizajes clave. La propuesta curricular continúa con los planteamientos pedagógicos establecidos por sus antecesores y destaca dos elementos: por una parte, una adaptación

curricular para ser factibles las PSL dada la dificultad de trasladar sus principios al aula (SEP, 2017a); y por otra, la profundización en el papel de las PSL al describir con mayor detalle sus particularidades, su función en el proceso de aprendizaje, y la articulación con los contenidos temáticos.

En el marco de la nueva escuela mexicana, la propuesta piloto del plan de estudios indica un cambio en el acento antes puesto en las PSL. En este proyecto, el eje rector del plan se centra en el constructo de literacidad, dentro del cual las PSL son ahora parte de un conjunto de elementos que permiten el aprendizaje contextualizado y significativo del lenguaje oral y escrito (SEP, 2022). Así, las distintas propuestas curriculares en torno a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito mantienen principios del paradigma constructivista; por ejemplo, se resalta el papel fundamental de la interacción social, así como la noción de lenguaje como conocimiento cargado de significado social-cultural y de sus múltiples finalidades comunicativas en función del ámbito que lo enmarque.

En consecuencia, las orientaciones pedagógicas y estrategias didácticas enunciadas en cada proyecto curricular refieren a un docente que genera experiencias que favorecen interacciones sociales dentro del aula, un experto que comparte con los alumnos un conjunto de estrategias de lectura y escritura a fin de construir sus propios significados. De esta forma, la conceptualización de docente que subyace a los programas de estudio ha correspondido a la corriente teórica sociocultural sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

MÉTODO

El diseño, de tipo descriptivo (McMillan y Schumacher, 2005), involucró análisis cualitativo de contenido, análisis de documentos y técnicas psicométricas.

Participantes

Para participar en el proceso de validación, seleccionamos como expertos a tres docentes con amplia experiencia y reconocidos como especialistas en la enseñanza del primer ciclo de primaria por sus pares y autoridades de educación primaria.

Materiales

Plan Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (en adelante aprendizajes clave), en particular, los programas de primero y segundo grado de primaria (SEP, 2017a, 2017b). Diseñamos un formulario para validar los componentes del referente por parte de los jueces expertos, que incluye los criterios comúnmente empleados en este tipo de trabajos: claridad, relevancia, congruencia y suficiencia (Sireci y Faulker-Bond, 2014), en una escala del uno al cuatro, en donde uno representa la mínima valoración y cuatro, la máxima. Además, utilizamos el software Atlas.ti.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en las siguientes fases.

Fase 1. Derivación de concepciones y demandas pedagógicas de aprendizajes clave. Realizamos un análisis cualitativo de contenido deductivo-inductivo (Cáceres, 2003) para identificar las concepciones pedagógicas sobre enseñanza, aprendizaje, docente y alumno, así como las demandas pedagógicas explícitas e implícitas de la actividad docente en el plan y los programas de estudio de primero y segundo año de primaria, con especial interés en la asignatura Lengua materna, español (SEP, 2017a, 2017b).

Definimos como unidad de análisis las oraciones que aluden a la enseñanza y aprendizaje para identificar las concepciones pedagógicas. Respecto a las demandas pedagógicas, reconocimos como unidad de análisis: oraciones o segmentos que demanden del docente lo que requiere en términos de conocimiento (saberes), habilidades (saber hacer), y compromisos genéricos y específicos para la enseñanza del lenguaje durante el primer ciclo de primaria. Los códigos y sus reglas de codificación se formularon cumpliendo con los criterios de exhaustividad y exclusión (Mayring, 2000). Durante esta actividad, llevamos a cabo tres pruebas en distintos momentos junto con un especialista en la técnica de análisis cualitativo de contenido, quien colaboró como codificador externo. A fin de verificar la consistencia y exhaustividad de las categorías y códigos, calculamos índices de acuerdo entre codificadores (el índice se basa en la proporción de consensos entre los autores y el codificador externo durante la codificación) mediante la fórmula de Holsti (Lombard et al., 2017).

$$R = \frac{(\text{Número de codificadores})(\text{Número de acuerdos})}{(\text{Número total de codificaciones})}$$

Fase 2. Identificación de dominios y componentes de evaluación. El propósito fue determinar los dominios y componentes de evaluación de la docencia utilizados tanto en el ámbito nacional como internacional. Para ello, seguimos la propuesta de Morales (2003) para el análisis documental, la cual consiste en delimitación del tema, recolección de fuentes de información, organización de datos y análisis. El tema se centró en dominios y componentes respecto a dos ámbitos: genéricos para la enseñanza y específicos para la enseñanza del lenguaje en educación básica. Hicimos un mapeo de variación máxima de la literatura para recuperar distintas posturas sobre qué dominios y componentes son relevantes para su evaluación sin recurrir a una representación estadística (McMillan y Schumacher, 2005). Los referentes genéricos fueron seleccionados en función de los siguientes criterios: amplia aplicación en distintos países, orientado a la evaluación docente en educación básica, mención frecuente en literatura especializada y disponibilidad de información pública sobre su contenido. Respecto a los específicos, los elegimos según los criterios: empleo en la evaluación de la enseñanza del lenguaje en educación básica y disponibilidad de información sobre su contenido. Una vez identificados, elaboramos una matriz con el propósito de organizar y examinar su contenido.

Fase 3. Diseño de un referente para la evaluación de la docencia de español (REDE). Los dominios, competencias docentes e indicadores se desarrollaron de acuerdo con las demandas pedagógicas derivadas de aprendizajes clave y los componentes de evaluación identificados en el mapeo. Las competencias docentes se redactaron con base en criterios establecidos por la literatura especializada (Tobón, 2013). Después, precisamos los dominios con base en las categorías de análisis resultantes de las fases previas para organizar las competencias. A partir de lo anterior, elaboramos los indicadores para cada competencia en apego a criterios de calidad referidos en la literatura (Jornet et al., 2011, 2012). Asimismo, las competencias docentes e indicadores se redactaron a la luz de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). De esta forma, obtuvimos una primera versión del REDE.

Fase 4. Aportación de evidencias de validez del REDE. El proceso de validación se realizó de manera individual con cada uno de los expertos de acuerdo con el siguiente procedimiento. Primero, brindamos información sobre el propósito de la actividad, y explicamos las características del formato y los criterios de valoración. Indicamos al participante que realizara la valoración sobre la claridad, relevancia, congruencia y suficiencia de las competencias e indicadores, y concluyera con una valoración global del dominio. Analizamos cada componente junto con el experto e incorporamos las modificaciones acordadas por consenso mediante el diálogo.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en función de cada fase:

Fase 1. Derivación de concepciones y demandas pedagógicas de aprendizajes clave. La visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje del lenguaje se expresa de manera explícita en el currículo y establece la interacción social como elemento central en su construcción y adquisición (SEP, 2017a, 2017b). En congruencia, el docente debe orientar su intervención a crear e intermediar distintas situaciones didácticas de lectura, escritura y expresión oral; el alumno, por su parte, se concibe como un actor activo y responsable de su propio aprendizaje (SEP, 2017a, 2017b). Por tanto, las concepciones pedagógicas identificadas responden a la postura constructivista de orientación sociocultural. Esto se debe, por un lado, a que la dimensión social se concibe como aspecto clave en la adquisición del lenguaje y es eje rector en los programas de estudio. Así, el desarrollo del lenguaje se logra a través de la interacción con otros en situaciones contextualizadas de su uso (Solé y Teberosky, 2014). Por otro, se requiere que el docente actúe como un intérprete entre el texto y el alumno (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), es decir, un mediador entre los usos del lenguaje y el alumno inexperto.

Las demandas pedagógicas se ordenaron en categorías que corresponden a tres ámbitos generales que organizan los principales elementos de la labor docente (Ingvarson, 2013). La estructura general del libro de códigos se muestra en la tabla 1. El índice de acuerdo entre codificadores fue de 0.71 en la tercera prueba; tal valor se considera aceptable para realizar inferencias a partir de las categorías y los códigos (Lombard et al., 2017).

Tabla 1. Estructura general del libro de códigos

Categoría	Subcategoría	Códigos
Conocimiento profesional		4
Habilidad profesional	Planeación	1
	Intervención didáctica	23
	Evaluación	4
Compromiso profesional		4
	Total	36

La categoría “conocimiento profesional” comprende las demandas que aluden a los distintos tipos de conocimientos requeridos por el docente (Ingvarson, 2013). En general, dan cuenta del conocimiento sobre las características físicas, sociales y cognitivas del alumno, así como sus procesos de aprendizaje.

La categoría “habilidad profesional” responde a aquello que el docente debe saber hacer para un ejercicio eficiente (Meckes, 2014) e integra tres subcategorías: la de planeación alude a la habilidad de diseñar y estructurar coherentemente actividades didácticas para el logro de los objetivos establecidos (Stronge, 2018). La de intervención didáctica es la puesta en acción de un conjunto de estrategias tanto generales como específicas para la enseñanza del lenguaje oral y escrito (Stronge, 2018). Esta subcategoría hace hincapié en acciones para desarrollar la comprensión del sistema de escritura mediante la elaboración independiente de textos; fomentar el trabajo colaborativo durante actividades de lectura y escritura; e implementar el modelaje como estrategia didáctica. La última subcategoría, evaluación, refiere a una valoración con base en información obtenida de manera sistemática mediante diversas estrategias y en diferentes momentos sobre el progreso del alumno (SEP, 2017a, 2017b). En esta subcategoría destaca la evaluación formativa para el aprendizaje del lenguaje por sobre las valoraciones diagnósticas y sumativas.

Por último, la categoría “compromiso profesional” agrupa demandas que aluden a deberes, disposiciones y actitudes que han de reflejarse en el ejercicio docente (Stronge, 2018). En estas demandas se acentúa el ejercicio ético e inclusivo dentro y fuera del aula para impulsar el aprendizaje de sus alumnos.

Fase 2. Identificación de dominios y componentes de evaluación. En total, identificamos 17 referentes, nueve genéricos y ocho específicos.

Tabla 2. Referentes para la evaluación docente objeto de análisis

Denominación	Origen	Carácter	Referencia principal
Australian Professional Standards for Teachers	Australia	Genérico	Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL, 2012)
Automated Classroom Observation System for Reading	EUA	Específico	Kelcey y Carlisle (2013)
Classroom Atmosphere Instruction Management Student Engagement Instrument	EUA	Específico	Roehrig y Christesen (2010)
Competencias funcionales y comportamentales	Colombia	Genérico	Ministerio de Educación de Colombia [Mineducación] (2018)
Developing Language and Literacy Teaching rubrics	EUA	Específico	Hough et al. (2013)
Diagnostic Classroom Observation	EUA	Específico	Saginor (2008)
Duties of the Teacher	EUA	Genérico	Scriven (1994)
English Language Learners Classroom Observation	EUA	Específico	Graves et al. (2004)
Enhanced Performance Management System	Singapur	Genérico	Sclafani y Lim (2008)
Individualizing Student Instruction Observation System	EUA	Específico	McDonald et al. (2014)
Interstate Teacher Assessment and Support Consortium	EUA	Genérico	Council of Chief State School Officers [CCSSO] (2013)
iSeeNCode Classroom Observation System for Writing	EUA	Específico	Coker et al. (2016)
MGEI	México	Genérico	SEP (2018)
Marco para el Buen Desempeño Docente	Perú	Genérico	Ministerio de Educación de Perú [Minedu] (2012)
Marco para la Buena Enseñanza	Chile	Genérico	Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2008)
Marco para la Enseñanza	EUA	Genérico	Danielson (2013)
Protocol for Language Arts Teaching Observation	EUA	Específico	Grossman et al. (2015)

El análisis de los referentes genéricos se organizó con base en las categorías analíticas derivadas en la fase anterior (conocimiento profesional, habilidad profesional y compromiso profesional). El constructo categoría se definió como ámbitos de la labor docente que permiten organizar los dominios y componentes objeto de evaluación enunciados en los referentes (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014). En la tabla 3 exponemos los componentes a evaluar en cada ámbito.

Los referentes analizados retoman los tipos de conocimiento propuestos por Shulman (2005) dentro de la categoría conocimiento profesional. Existe un interés en evaluar componentes que den cuenta del dominio del profesorado sobre conceptos y procesos centrales del contenido escolar, enfoques pedagógicos y estrategias

didácticas eficaces para su enseñanza, etapas de desarrollo del alumno y sus procesos de aprendizaje (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineducación, 2018; Mineduc, 2008; Minedu, 2012; Sclafani y Lim 2008; Scriven, 1994; SEP, 2018).

Respecto a la categoría habilidad profesional, hay un consenso en seis componentes de la práctica docente relevantes para su evaluación a nivel nacional e internacional (AITSL, 2012; CCSSO 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Mineducación, 2018; Minedu, 2012; Scriven, 1994; SEP, 2018). Primero, el diseño de actividades de aprendizaje y su organización lógica enmarcada por una unidad de contenido escolar, que reconoce las necesidades educativas del alumno y alineada con los objetos propuestos en el currículo. Segundo, la evaluación del aprendizaje, es decir, el dominio sobre diversas estrategias para obtener información, aplicación de instrumentos de medición y el uso de los resultados para diferentes propósitos. Tercero, estrategias didácticas adecuadas al contenido disciplinar y necesidades de aprendizaje del alumno. Cuarto, un clima dentro del aula que favorezca el aprendizaje, la comunicación asertiva y una interacción social positiva. Quinto, la selección, el diseño y el uso de materiales didácticos que inciden en el logro del aprendizaje. Sexto, fomentar un comportamiento adecuado en el aula mediante el establecimiento de normas y su cumplimiento.

Por último, en la categoría compromiso profesional, la evaluación docente se ha centrado principalmente en tres componentes (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Minedu, 2012; Sclafani y Lim 2008; Scriven, 1994; SEP, 2018): participación individual y autónoma en actividades de desarrollo profesional; vías de comunicación con padres de familia y tutores para involucrarlos en el trayecto formativo del alumno; y participación en actividades colegiadas.

Tabla 3. Componentes considerados en los referentes genéricos de evaluación docente en educación básica a nivel nacional e internacional

	Referentes para la evaluación									
	MBE	CFC	MBDD	MGEI	NPST	ME	InTASC	EPMS	DOT	
Conocimiento profesional										
Conocimiento del contenido de la disciplina	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Conocimiento del currículo	•	•	•	•	•					
Conocimiento pedagógico del contenido	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Conocimiento del alumno y procesos de aprendizaje	•		•	•	•	•	•		•	
Habilidad profesional										
Planeación de la enseñanza	•	•	•	•	•	•	•		•	
Estrategias de enseñanza	•	•	•	•	•	•	•	•		
Uso de recursos didácticos		•	•		•	•	•		•	
Estrategias de motivación para el aprendizaje	•	•	•		•	•	•			
Fomento de habilidades cognitivas	•		•	•	•	•	•			
Fomento del desarrollo personal y ciudadano			•							
Creación de un clima favorable para el aprendizaje	•	•	•	•	•	•	•			
Uso efectivo del tiempo	•	•		•		•			•	
Gestión del comportamiento	•	•			•	•	•		•	
Evaluación del aprendizaje	•	•	•	•	•	•	•		•	

<i>Compromiso profesional</i>									
Conocimiento sobre su profesión-sistema educativo		•	•	•	•			•	•
Reflexión de la práctica	•	•	•	•	•	•	•		•
Ejercicio ético	•	•	•	•	•	•	•		•
Acciones orientadas al desarrollo profesional	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Comunicación con padres de familia y tutores	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Trabajo colegiado	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Cumplimiento administrativo		•		•	•				•

MBE=Marco para la Buena Enseñanza; CFC=Competencias Funcionales y Comportamentales; MBDD=Marco del Buen Desempeño Docente; MGEI=Marco General para una Educación Integral; APTS=Australian Professional Standards for Teacher; ME= Marco para la Enseñanza; InTASC=Interstate teacher Assessment and Support Consortium; EPMS=Enhanced Performance Management System; DOT=Duties of the Teacher.

Respecto a los referentes específicos, utilizamos como categorías analíticas las dimensiones que integran una enseñanza efectiva propuestas por Stronge (2018). En la tabla 4 mostramos los componentes a evaluar en cada categoría. Respecto a la categoría conocimiento profesional, pocos referentes integran elementos que brinden información sobre el saber especializado del docente en torno a principios y procesos centrales en la alfabetización (Grossman et al., 2015; McDonald et al., 2009; Saginor, 2008). En la categoría planeación hay consenso en valorar la habilidad para adecuar actividades curriculares a la etapa de desarrollo y necesidades del alumno (Coker et al., 2016; Kelcey y Carlisle, 2013; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008).

Dada la naturaleza de los referentes específicos, es de esperarse que la categoría intervención instruccional sea más robusta, ya que se debe, en principio, profundizar en los componentes centrados en la enseñanza de cierto contenido escolar. Sobresalen los siguientes componentes: primero, el modelaje como estrategia privilegiada en la adquisición del lenguaje oral y escrito (Grossman et al., 2015; Kelcey y Carlisle, 2013; Roehrig y Christesen, 2010), por lo que se considera un componente clave en la evaluación del desempeño docente. Segundo, intervenciones didácticas dirigidas a fomentar la comprensión lectora (Hough et al., 2013; McDonald et al., 2009). Tercero, estrategias que estimulen las habilidades cognitivas, como el pensamiento analítico y reflexivo (Coker et al., 2016; Saginor, 2008). Cuarto, vincular el contenido con experiencias personales y culturales del alumno mediante actividades didácticas (Graves et al., 2004; Roehrig y Christesen, 2010). Quinto, la discusión como estrategia para favorecer la expresión oral (Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009).

En la categoría evaluación destaca la retroalimentación como componente relevante a valorar. Los referentes analizados resaltan las cualidades formativas de brindar una retroalimentación puntual al alumno sobre su aprendizaje y vías de mejora (Grossman et al., 2015; Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008).

Respecto a la categoría ambiente de aprendizaje, los componentes con mayor presencia en ejercicios de evaluación del desempeño docente (Coker et al., 2016; Graves et al., 2004; Grossman et al., 2015; Hough et al., 2013; Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008) giran en torno al uso eficiente del tiempo asignado a la actividad, un clima basado en el respeto y valor por las contribuciones realizadas por el alumno, y el establecimiento claro y explícito de normas de sana convivencia.

Tabla 4. Componentes considerados en los referentes de evaluación de la enseñanza del lenguaje en educación básica

	Referentes para la evaluación							
	AIMS	ACOS-R	DLLT	DCO	ELCO	PLATO	ISI	iCOSR
<i>Conocimiento profesional</i>								
Conocimiento del contenido				•		•	•	
Conocimiento del alumno y procesos de aprendizaje				•				
<i>Planeación instruccional</i>								
Diseñar actividades articuladas con los objetivos del currículo	•	•		•		•		•
<i>Intervención instruccional</i>								
Vinculación de actividades con el objetivo de la lección						•	•	
Modelamiento	•	•	•	•		•	•	•
Estrategias didácticas	•				•	•		
Estrategias para involucrar al alumno en las actividades	•			•	•		•	
Vinculación del contenido con conocimiento previo del alumno	•			•		•	•	
Vinculación del contenido con experiencias culturales del alumno	•			•	•	•	•	
Fomento de habilidades metacognitivas	•				•	•	•	
Intervención para la lectura individual		•	•	•			•	
Intervención para la lectura colectiva			•				•	•
Intervención para la comprensión lectora			•	•	•	•	•	•
Intervención para la escritura independiente		•	•	•				•
Intervención para la escritura colectiva		•	•					•
Intervención para la expresión oral			•		•	•	•	•
Intervención centrada en la discusión		•	•			•	•	•
Fomento de habilidades cognitivas	•		•		•	•	•	•
<i>Evaluación</i>								
Alineada al currículo/estándares				•				•
Retroalimentación	•	•		•		•	•	
<i>Ambiente de aprendizaje</i>								
Clima favorable para el aprendizaje		•	•	•			•	
Uso efectivo del tiempo	•		•	•	•	•	•	
Gestión del comportamiento en el aula	•		•	•		•		•

AIMS=Classroom Atmosphere Instruction Management Student Engagement Instrument; ACOS-R=Automated Classroom Observation System for Reading; DLLT=Developing Language and Literacy Teaching rubrics; DCO=Diagnostic Classroom Observation; ELCO=English Language Learners Classroom Observation; PLATO=Protocol for Language Arts Teaching Observation; ISI=Individualizing Student Instruction Observation System; iCOSR=iSeeNCode Classroom Observation System for Writing.

Fase 3. Diseño del REDE. La primera versión del REDE se conformó de seis dominios que organizan 20 competencias docentes y un total de 90 indicadores. Los dominios son:

- Conocimiento profesional: alude a los saberes que requiere el docente para ejercer su profesión; atender las necesidades de aprendizaje y proporcionar experiencias formativas encaminadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito.
- Planeación de la enseñanza: responde al proceso de diseño y organización de actividades didácticas que pretenden garantizar el logro de los objetivos curriculares.
- Intervención didáctica: integra las competencias centradas en la actuación del docente y su intervención para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos.

- Evaluación para el aprendizaje: consiste en un proceso sistemático de recolección y análisis de evidencias para valorar el progreso y logro del aprendizaje del alumno.
- Ambiente para el aprendizaje: reúne un conjunto de competencias que favorecen la interacción social dentro del aula que, a su vez, crean un espacio donde se construyen conocimientos y se adquieren competencias.
- Profesionalismo: refleja los compromisos, disposiciones y actitudes del docente hacia su profesión y que inciden en una práctica eficiente.

Fase 4. Aportación de evidencias de validez del REDE. En total, los expertos emitieron 43 observaciones sobre su contenido, en su mayoría orientadas a atender el criterio de claridad. Analizamos cada una e incorporamos las modificaciones acordadas por consenso. A partir de ello, concretamos su versión final integrada por seis dominios, 20 competencias y 95 indicadores (ver tabla 5).

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores

<i>Conocimiento profesional</i>		
Alude a los saberes que requiere el docente para ejercer su profesión, atender las necesidades de aprendizaje y proporcionar experiencias formativas encaminadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Comprender los conceptos, principios y procesos implicados en el lenguaje oral y escrito	Reconocer y entender los conceptos, principios y procesos involucrados en el lenguaje oral y escrito permite al docente reconocer elementos centrales para su enseñanza y aprendizaje	Identifica los conceptos, principios y procesos centrales para desarrollar competencias para la lectura Domina los conceptos, principios y procesos centrales para desarrollar competencias para la lectura Reconoce los conceptos, principios y procesos centrales para desarrollar competencias para la comprensión del sistema de escritura Comprende los conceptos, principios y procesos centrales para desarrollar competencias para la comprensión del sistema de escritura
Dominar los diversos enfoques pedagógicos y sus estrategias didácticas específicas para la enseñanza del lenguaje oral y escrito	Comprender los principios de diversos enfoques pedagógicos (conductismo, cognitivismo y constructivismo) que permite al docente reconocer las estrategias didácticas más eficaces para el logro del aprendizaje	Conoce diversos enfoques pedagógicos que funcionan mejor para la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Identifica diversas estrategias didácticas para desarrollar competencias para la lectura Reconoce diversas estrategias didácticas para desarrollar competencias para la comprensión del sistema de escritura
Reconocer las características y maneras de aprender del alumno de primer y segundo grado de primaria	Conocer las diferentes características físicas, sociales, contextuales, así como los intereses, desarrollo psicológico y procesos de aprendizaje de los alumnos, permite al docente una enseñanza situada y el aprendizaje significativo	Reconoce las características físicas de los alumnos Identifica los intereses de los alumnos Considera los diversos contextos sociales y culturales de los alumnos Identifica el nivel de desarrollo psicológico, cognitivo y emocional del alumno Reconoce las necesidades de aprendizaje del alumno

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Planeación de la enseñanza</i>		
Responde al proceso de diseño y organización de actividades didácticas que pretenden garantizar el logro de los objetivos curriculares		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Planear las sesiones en relación con los objetivos planteados en el plan de estudio, las necesidades de aprendizaje y características del grupo	La habilidad del docente para articular, en una ruta de acción, las actividades didácticas con los objetivos del plan de estudio. Dichas actividades se diseñan para conducirlas en un grupo con alumnos de diversas características y necesidades de aprendizaje	Planea actividades de manera coherente y contextualizada Diseña actividades que garantizan experiencias que fomentan la comprensión lectora Diseña actividades que garantizan experiencias que fomentan la comprensión y adquisición del sistema de escritura Planea actividades con base en los propósitos y objetivos propuestos en el plan de estudio Planea actividades que guardan una secuencia lógica Diseña estrategias para evaluar de manera formativa el logro del aprendizaje Diseña actividades que promueven el descubrimiento y apropiación de nuevas competencias y habilidades metacognitivas Diseña actividades apropiadas a las características, nivel de desarrollo y necesidades de aprendizaje
<i>Intervención didáctica</i>		
Integra las competencias centradas en la actuación del docente y su intervención para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Realizar actividades didácticas que relacionan las PSL con el conocimiento previo, experiencias del alumno y otros contenidos escolares	La habilidad del docente para conducir actividades didácticas que recuperan el conocimiento previo para dar servicio a PSL se articula con eventos personales y culturales experimentados por el alumno, así como su vinculación con otros contenidos de diversas áreas curriculares	Implementa actividades que permiten vincular el conocimiento previo del alumno con las PSL Conduce actividades con base en los intereses, experiencias y prácticas culturales del alumno Implementa actividades que permiten articular la PSL con los diferentes ámbitos del lenguaje del plan de estudio Realiza actividades que permiten articular las PSL con demás áreas curriculares
Emplea el modelaje como estrategia didáctica para la adquisición del lenguaje oral y escrito	La competencia del docente para modelar estrategias, habilidades y procesos en torno a la adquisición del lenguaje oral y escrito. Una estrategia privilegiada que brinda un gran apoyo al alumno para el logro de su aprendizaje	Utiliza el modelaje para favorecer el reconocimiento de letras Usa el modelaje para favorecer la asociación de letras Recurre al modelaje para consolidar las habilidades de lectura de diversos tipos de textos Aplica al modelaje para consolidar la comprensión del sistema de escritura

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Intervención didáctica</i>		
Integra las competencias centradas en la actuación del docente y su intervención para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Generar situaciones didácticas que permitan la mejora de habilidades para la comprensión lectora	El docente requiere lograr crear diversas situaciones dentro del aula que permitan ampliar las posibilidades del alumno de leer por sí mismo y progresar en su comprensión lectora	Crea situaciones didácticas que permiten fomentar la lectura autónoma e independiente de distintos tipos de textos Genera situaciones didácticas orientadas a fomentar las habilidades de la comprensión lectora Produce situaciones didácticas que permiten la reflexión y argumentación a partir de una lectura colectiva Desarrolla situaciones didácticas centradas en la promoción de la búsqueda y selección de textos de manera independiente
Generar situaciones didácticas que propician la comprensión y apropiación del sistema de escritura	El docente requiere lograr crear diversas situaciones dentro del aula que permitan ampliar las posibilidades del alumno de progresar en la comprensión y apropiación del sistema de escritura	Genera situaciones didácticas que permiten consolidar al alumno su comprensión del sistema de escritura Crea situaciones didácticas que permiten al alumno elaborar textos con varios propósitos y de temáticas de interés para él de manera independiente Produce situaciones didácticas centradas en una escritura colectiva que favorece un aprendizaje colaborativo Desarrolla situaciones didácticas orientadas a consolidar la comprensión del sistema de escritura a través del dictado
Crea situaciones didácticas que favorecen el progreso de la expresión oral	La capacidad del docente de generar situaciones en el aula donde el alumno pueda practicar el uso del lenguaje oral, lo que amplía su experiencia como hablante y oyente	Genera situaciones didácticas orientadas a la exposición de la expresión oral Utiliza diversas actividades lúdicas para favorecer el uso del lenguaje oral Genera una discusión coherente y pertinente sobre un tema con base en las contribuciones de los alumnos
Crear situaciones didácticas que fomentan las habilidades cognitivas y metacognitivas	Responde a la competencia de crear situaciones dentro del aula que favorecen en el alumno la estimulación y desarrollo de habilidades cognitivas (e. g. pensamiento analítico) y metacognitivas (e. g. autorregulación del aprendizaje)	Genera situaciones orientadas a fomentar el pensamiento analítico, crítico y creativo a través de preguntas, argumentación y solución de problemas Crea situaciones que favorecen el pensamiento reflexivo Produce situaciones que permiten proveer estrategias de autogestión del aprendizaje Produce situaciones que permiten proveer de estrategias de autorregulación del aprendizaje

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Intervención didáctica</i>		
Integra las competencias centradas en la actuación del docente y su intervención para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Generar situaciones didácticas que permitan la mejora de habilidades para la comprensión lectora	El docente requiere lograr crear diversas situaciones dentro del aula que permitan ampliar las posibilidades del alumno de leer por sí mismo y progresar en su comprensión lectora	Crea situaciones didácticas que permiten fomentar la lectura autónoma e independiente de distintos tipos de textos Genera situaciones didácticas orientadas a fomentar las habilidades de la comprensión lectora Produce situaciones didácticas que permiten la reflexión y argumentación a partir de una lectura colectiva Desarrolla situaciones didácticas centradas en la promoción de la búsqueda y selección de textos de manera independiente
Utilizar el tiempo destinado a la asignatura de manera eficiente	Alude a la habilidad del docente de maximizar y optimizar el tiempo destinado a una actividad, sesión o instrucción	Emplea el tiempo adecuándolo a las necesidades e intereses de los alumnos Utiliza el tiempo adaptándolo a la naturaleza del contenido Organiza el tiempo para enseñar el contenido y evaluar el aprendizaje Dispone del tiempo de manera flexible en función de los objetivos de aprendizaje
Utilizar recursos didácticos pertinentes para el desarrollo del lenguaje oral y escrito	La habilidad del docente para hacer uso de diversos recursos didácticos que inciden de manera efectiva en el logro del aprendizaje durante las actividades	Utiliza materiales pertinentes para el desarrollo del lenguaje oral y escrito Emplea materiales adecuados al nivel de desarrollo del alumno Usa materiales afines a los intereses del alumno Utiliza la tecnología disponible y pertinente para el progreso del lenguaje oral y escrito Promueve el uso individual de materiales didácticos en los alumnos
<i>Evaluación para el aprendizaje</i>		
Consiste en un proceso sistemático de recolección y análisis de evidencias para valorar el progreso y logro del aprendizaje del alumno		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Evaluar el desempeño del alumno respecto a su adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito	El docente requiere dominar e implementar de manera sistemática varias estrategias de evaluación, en diferentes momentos y apoyándose de diversos instrumentos de medición que permitan valorar el aprendizaje del alumno	Valora el conocimiento previo del alumno sobre la PSL a abordar al inicio de cada actividad Retroalimenta el desempeño del alumno para mejorar su aprendizaje durante las actividades de lectura y escritura Evalúa de manera integral los productos finales del alumno con base en los objetivos de aprendizaje Valora las posibilidades del alumno de leer al inicio de una lectura Retroalimenta el desempeño del alumno durante la lectura de textos cortos

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Evaluación para el aprendizaje</i>		
Consiste en un proceso sistemático de recolección y análisis de evidencias para valorar el progreso y logro del aprendizaje del alumno		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Evaluar el desempeño del alumno respecto a su adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito	El docente requiere dominar e implementar de manera sistemática varias estrategias de evaluación, en diferentes momentos y apoyándose de diversos instrumentos de medición que permitan valorar el aprendizaje del alumno	Evalúa el desempeño del alumno para realizar una la lectura de manera independiente Valora las interpretaciones del alumno sobre un texto al inicio de la actividad Retroalimenta las interpretaciones del alumno realizadas durante una lectura mediante diferentes acciones Evalúa la comprensión lectora del alumno al finalizar una actividad Valora aspectos gráficos, ortográficos, de contenido y organización de la escritura del alumno al inicio de una actividad Retroalimenta sobre aspectos gráficos, ortográficos, de contenido y organización al alumno durante una actividad de escritura Evalúa las características gráficas, ortográficas, de contenido y organización de los productos finales del alumno Valora la capacidad del alumno para comunicarse de manera oral al inicio de una presentación oral Retroalimenta sobre la coherencia y claridad de la participación del alumno durante una presentación oral Evalúa la coherencia y claridad de la expresión oral del alumno al finalizar una exposición oral
<i>Ambiente para el aprendizaje</i>		
Reúne un conjunto de competencias que favorecen la interacción social dentro del aula que, a su vez, crean un espacio donde se construyen conocimientos y se desarrollan competencias		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Crear un clima seguro, colaborativo y estimulante para el alumno	Se refiere a la habilidad del docente para construir un clima que favorece el aprendizaje significativo del alumno	Crea un ambiente seguro que propicie el logro del aprendizaje Propicia la convivencia con base en interacciones significativas con el alumno Promueve un ambiente que favorece un aprendizaje activo, colaborativo, situado y autorregulado

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Ambiente para el aprendizaje</i>		
Reúne un conjunto de competencias que favorecen la interacción social dentro del aula que, a su vez, crean un espacio donde se construyen conocimientos y se desarrollan competencias		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Implementar estrategias dirigidas a mantener motivado al alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje	Responde a la capacidad del docente de hacer uso de distintas estrategias que logran fomentar en el alumno una disposición a aprender de manera significativa.	Emplea estrategias que fomentan el interés del alumno por las distintas actividades. Utiliza estrategias que permiten estimular la autoestima y confianza del alumno. Comunica las altas expectativas a los alumnos sobre sus aprendizajes. Emplea estrategias que permiten fomentar la motivación intrínseca del alumno. Implementa estrategias para proveer de significado a las actividades.
Establecer normas que favorecen una adecuada conducta del alumno dentro del aula	Se refiere a la habilidad del docente para establecer normas de buena conducta en los alumnos que permiten facilitar el aprendizaje en el aula durante las actividades.	Determina normas de conducta de manera explícita y en conjunto con los alumnos. Establece normas claras, flexibles y adecuadas al nivel de desarrollo del alumno. Explica las consecuencias del incumplimiento de normas, de manera explícita en conjunto con los alumnos. Define las conductas favorables a fomentar en los alumnos. Establece acciones para fomentar, a través de la reflexión, el cumplimiento de normas.
<i>Profesionalismo</i>		
Refleja los compromisos, disposiciones y actitudes del docente hacia su profesión y que inciden en una práctica eficiente		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Ejercer de manera ética e inclusiva su profesión dentro y fuera del aula	Se refiere al compromiso ético del docente con su profesión y con el aprendizaje del alumno con el fin de orientar un desarrollo integral	Desempeña su labor de manera ética dentro y fuera del aula Practica acciones para orientar y apoyar al alumno en su desarrollo personal dentro y fuera del aula Reconoce la diversidad cultural, ética, lingüística y social del alumno Valora las necesidades y contextos del alumno
Aplicar acciones orientadas a su propio desarrollo profesional	El compromiso del docente hacia su propio desarrollo profesional permite replantear sus estrategias de enseñanza y atender de mejor manera las necesidades de aprendizaje del alumno	Reflexiona de manera crítica y continua sobre sus estrategias de enseñanza y su efecto en el aprendizaje del alumno para replantearlas y mejorarlas Reflexiona de manera crítica y continua sobre su propia práctica para identificar sus fortalezas y necesidades de formación Realiza diversas actividades de manera proactiva y autónoma orientadas a su desarrollo profesional

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Profesionalismo</i>		
Refleja los compromisos, disposiciones y actitudes del docente hacia su profesión y que inciden en una práctica eficiente		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Crear conexiones con los padres de familia y tutores para trabajar de manera colaborativa	Alude a la disposición del docente para construir enlaces de comunicación que concedan un trabajo colaborativo con padres de familia y tutores para apoyar en el aprendizaje del alumno	Establece relaciones con base en el respeto con padres de familia y tutores para trabajar de manera colaborativa Crea oportunidades para involucrar a padres de familia y tutores en el proceso formativo del alumno Mantiene una comunicación constante con padres de familia y tutores para informar sobre actividades y progreso del alumno
Realiza acciones orientadas a mejorar su práctica a través del trabajo colegiado	Responde a la disposición del docente para integrarse y participar de manera activa y colaborativa con sus pares académicos en actividades de inciden en la mejora de su práctica	Reflexiona sobre su práctica a partir de su participación en actividades de trabajo colaborativo con sus pares Comparte información, ideas, experiencias y prácticas efectivas en actividades colegiadas Realiza actividades en conjunto con sus pares para dar soluciones a diversas problemáticas dentro de la escuela. Realiza actividades de manera colegiada orientadas al logro de objetivos educativos en común Aplica en el aula acciones de mejora acordadas de manera colegiada

Los procedimientos de validación son procesos que admiten continuamente nuevas evidencias de validez. Aunque los expertos que participaron fueron valiosos en el desarrollo del REDE, una limitación es el número de docentes participantes en el proceso de validación. En estudios futuros, recomendamos ampliar la cantidad de docentes e incluir participantes con otros perfiles profesionales, por ejemplo, especialistas en diseño curricular o en el campo del lenguaje. De esta manera, se podrán obtener evidencias desde diversas perspectivas que mejorarían la calidad del REDE.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El diseño y la construcción de referentes de evaluación docente es uno de los desafíos actuales en el campo de la evaluación educativa (Bell et al., 2018; Charalambous y Praetorius, 2020). Esto se debe, en primera instancia, a la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza. Además, no existe consenso sobre qué aspectos se deben tener en cuenta para considerar de calidad conceptual y técnica a un referente. En efecto, son pocos los ejercicios que reportan un proceso sistemático y riguroso (Charalambous et al., 2021). No obstante, un criterio necesario es establecer y alinearse a una perspectiva teórica que enmarque y defina la naturaleza de las dimensiones y los componentes a evaluar.

El REDE se desarrolló desde una aproximación descendente (Praetorius y Charalambous, 2018). Llevamos a cabo un análisis exhaustivo de distintos documentos oficiales de carácter educativo y referentes, tanto genéricos como específicos, de evaluación docente para establecer sus dominios, competencias

docentes e indicadores, al margen de la literatura especializada en evaluación educativa. Posteriormente, obtuvimos evidencias de validez basadas en el contenido a partir de un proceso de jueceo que permitió constatar que el REDE integra y define las dimensiones y componentes más representativas para la enseñanza del lenguaje. De esta forma, integramos una visión compartida sobre los dominios y competencias específicas que requiere el docente para la enseñanza del lenguaje durante el primer ciclo de educación primaria en México.

El REDE comprende un conjunto de 20 competencias docentes formuladas con base en la concepción sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, las demandas pedagógicas derivadas del currículo nacional y los componentes de la práctica docente objeto de evaluación por distintos países. Las competencias se encuentran agrupadas en seis dominios que constituyen dimensiones reconocidas en la literatura como áreas principales de la labor docente que influyen en el logro del aprendizaje (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014; Stronge, 2018).

En el caso de México, las propuestas curriculares implementadas en los últimos 29 años (DOF, 1993; SEP, 2011, 2017a, 2018) para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en educación básica se fundamentaron en el paradigma constructivista, particularmente desde una aproximación sociocultural. En ella se destaca la influencia de la interacción social en el aprendizaje y la creación de zonas de desarrollo próximo para su consolidación; propone avanzar desde el desarrollo actual que tiene el alumno al potencial, proceso que se logra solo gracias al apoyo de otro más experto en el tema, en este caso el docente. De ahí que las demandas pedagógicas hacia el profesorado en los correspondientes programas deriven de una misma línea paradigmática que los hace compatibles.

El REDE se encuentra alineado con la perspectiva teórica presente en las últimas reformas curriculares. De esta forma, su contenido es congruente con el enfoque sobre enseñanza del lenguaje y de la labor docente establecida en los programas de estudio. La articulación del referente de evaluación con la perspectiva de enseñanza y demandas pedagógicas del currículo permite formar un vínculo coherente entre las competencias a evaluar y la práctica cotidiana del docente (Darling-Hammond, 2012). Además, acentúa las competencias que requiere el docente para lograr los objetivos de aprendizaje que el sistema educativo plantea (Santiago et al., 2014). Con base en lo anterior, se espera que los docentes vean reflejadas en su práctica las competencias que integran al REDE.

El análisis de dominios y componentes valorados tanto de manera genérica como específica para la enseñanza del lenguaje da cuenta de las diversas maneras en que es posible conceptualizar y operacionalizar la actividad docente. Si bien identificamos similitudes sobre los dominios empleados para organizar sus componentes, difieren en aspecto particulares. Una distinción radica en las varias maneras en que un mismo componente es definido por los diferentes referentes. Otra, responde al nivel de abstracción o peso otorgado a cada dominio, que lleva a jerarquizar una dimensión de la práctica del profesorado de acuerdo con la cantidad de componentes que la conformen. Tales condiciones influyen en la conceptualización de la práctica docente inmersa en los referentes de evaluación, ya sea que reflejen una visión fragmentada o subrepresentada de ella (Bell et al., 2018; Gitomer, 2018).

Los referentes para la evaluación constituyen un elemento indispensable en la instauración de sistemas institucionales de evaluación docente. Por un lado,

en el desarrollo de instrumentos de medición al ofrecer un punto de partida para operacionalizar el constructo objeto de medición. Así, al proporcionar una descripción detallada sobre sus dimensiones y componentes, es posible realizar inferencias válidas a partir de los resultados de dichos instrumentos (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 2014). Por otro lado, permite orientar el ejercicio de retroalimentar al docente sobre su desempeño. Desde esta perspectiva, el REDE puede ser empleado en el diseño de estrategias de evaluación e instrumentos de medición para valorar el desempeño docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA-APA-NCME.
- Anderson, L. y Krathwohl, D. (eds.) (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aukrust, V. G. (2010). An overview of language and literacy in educational settings. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.). *International Encyclopedia of Education* (pp. 345-354). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00506-6>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2012). *Australian professional standards for teachers*. AITSL.
- Banco Mundial (2022). *Dos años después salvando una generación*. Grupo Banco Mundial.
- Banco Mundial (2018). *Learning to realize education's promise*. Grupo Banco Mundial.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.
- Bell, C., Dobbelaer, M., Klette, K. y Visscher, A. (2018). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 30, pp. 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo del contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, vol. 2, pp. 53-82. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Castro, A., Luna, E. y Cordero, G. (2018). La evaluación docente en la educación básica, una mirada al contexto internacional y nacional. En J. Jiménez y E. Luna (coords.). *Evaluación educativa. Experiencias de investigación en posgrado* (pp. 15-36). Qartuppi. <http://www.dx.doi.org/10.29410/QTP.18.10>
- Charalambous, C. y Praetorius, A. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 67, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- Charalambous, C., Praetorius, A., Sammons, P., Walkowiak, T., Jentsch, A. y Kyriakides, L. (2021). Working more collaboratively to better understand teaching and its quality: Challenges faced and possible solutions. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 71. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101092>

- Coker, D.L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur C. y Jennings, A. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Read Writ*, vol. 29, pp. 793-832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>
- Coll, C. (2014). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza.
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 41, pp. 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/34/27>
- Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2013). *Interstate teacher assessment and support consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A resource for ongoing teacher development*. CCSSO.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument 2013 edition*. The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 49, núm. 2, pp. 1-20. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>
- DOF (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- DOF (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF (2001). Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establece el Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=758387
- DOF (1993). Acuerdo número 181 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a181.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Dobbelaer, M. (2019). *The quality and qualities of classroom observation systems*. Tesis doctoral, University of Twente. <https://research.utwente.nl/en/publications/the-quality-and-qualities-of-classroom-observation-systems>
- Gitomer, D. (2018). Evaluating instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 30, núm. 1, pp. 68-78. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539016>
- Graves, A., Gersten, R. y Haager, D. (2004). Literacy instruction in multiple-language first-grade classrooms: linking student outcomes to observed instructional practice. *Learning Disabilities Research y Practice*, vol. 19, núm. 4, pp. 262-272. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00111.x>
- Grossman, P., Cohen, J. y Brown, L. (2015). Understanding instructional quality in English Language Arts: Variations in the relationship between PLATO

- and value-added by content and context. En T. J. Kane, K. A. Kerr y R. C. Pianta. *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project* (pp. 303-331). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781119210856.ch10>
- Hough, H., Kerbow, D., Bryk, A., Pinnell, G., Rodgers, E., Dexter, E., Hung, C., Scharer, P. y Fountas, I. (2013). Assessing teacher practice and development: the case of comprehensive literacy instruction. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 24, núm. 49, pp. 452-485. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.731004>
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, núm. 38, pp. 21-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>
- INEE (2018). *Planea. Resultados nacionales 2018. 6to de primaria. Lenguaje y comunicación. Matemáticas*. https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf
- INEE (2017). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implantación 2015-2016. Informe final*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F209.pdf>
- Jornet, J., González, J. y Perales, M. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, núm. 2, pp. 98-110. <http://roderic.uv.es/handle/10550/43774>
- Jornet, J., González, J., Suárez, J. y Perales, J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, núm. 1, pp. 125-145. https://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Diseños_de_evaluacion_de_competencias_Consideraciones_acerca_de_los_estandares_en_el_dominio_de_las_competencias.pdf
- Kelcey, B. y Carlisle, J. (2013). Learning about teachers' literacy instruction from classroom observations. *Reading Research Quarterly*, vol. 48, núm. 3. <https://doi.org/10.1002/rrq.51>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J. y Campanella, C. (2017). Intercoder reliability. En M. Allen (ed.). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 721-724). SAGE.
- Luna, E., Pedroza, L. H. y Córdova, P. L. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3595>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, vol. 1, núm. 2. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McDonald, C., Spencer, M., Day, S., Giuliana, S., Ingebrand, S., McLean, L. y Morrison, F. (2014). Capturing the complexity: Content, type, and amount of instruction and quality of the classroom-learning environment synergistically predict third grades' vocabulary and reading comprehension outcomes. *J. Educ. Psychol.*, vol. 106, núm. 3, pp. 762-778. <https://doi.org/10.1037/a0035921>
- McMillan, J. H y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Pearson.

- Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 53-110). OREAL/Unesco.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). *Marco para la buena enseñanza*. https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/MBE2008.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia (2018). *Guía No. 31. Guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-169241_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Perú (2012). *Marco de buen desempeño docente*. <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- Morales, O. (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración y presentación de la monografía*. Universidad de Los Andes. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16490>
- OCDE (2021). *Going for growth 2021: Shaping a vibrant recovery*. www.oecd.org/economy/growth/going-for-growth-2021-overview-of-2021-priority-areas.pdf
- OCDE (2017). Panorama de la educación 2017: indicadores de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-es>
- OCDE(2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OREALC/Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Praetorius, A. y Charalambous, C. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: Looking back and looking forward. *ZDM*, núm. 50, pp. 535-553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Roehrig, A. y Christesen, E. (2010). Development and use of a tool for evaluating teacher effectiveness in grades K-12. En V. J. Shute y B. J. Beckers (eds.). *Innovative assessment for the 21st century* (pp. 207-228). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6530-1>
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic classroom observation. Moving beyond best practice*. Corwin Press.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación. México 2012*. OCDE/SEP/INEE.
- Sclafani, S. y Lim, E. (2008). *Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development*. The Aspen Institute.
- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 8, pp. 151-184. <https://doi.org/10.1007/BF00972261>
- SEP (2022). Educación primaria. Programas de estudio de los campos formativos: contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Fase 3: 1° y 2° grados. Programa analítico (borrador). https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/4_Primeria_Fase_3_1ro-2do_18ene2022.pdf
- SEP (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf

- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 1°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/1grado/1LpM-Primaria1grado_Digital.pdf
- SEP (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 2°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/1LpM-Primaria2grado_Digital.pdf
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria*. SEP
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-30.
- Sireci, S. y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, vol. 26, núm. 1, pp. 100-107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.256>
- Solé, I. y Teberosky, A. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 461-485). Alianza.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3ª. ed.). ASCD.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª. ed.). ECOE.